

esec

ESCOLA SUPERIOR DE EDUCAÇÃO



INSTITUTO POLITÉCNICO
DE COIMBRA

Departamento de Educação
Mestrado em Didática da Língua Portuguesa

**Para o desenvolvimento da compreensão da leitura:
Um estudo de caso entre os alunos do 4.º ano de
escolaridade no Agrupamento de Escolas Silva Gaio**

Francisco José Dias Rodrigues

Coimbra
2012

esec

ESCOLA SUPERIOR DE EDUCAÇÃO



INSTITUTO POLITÉCNICO
DE COIMBRA

Departamento de Educação

Mestrado em Didática da Língua Portuguesa

Para o desenvolvimento da compreensão da leitura:

**Um estudo de caso entre os alunos do 4.º ano de escolaridade
no Agrupamento de Escolas Silva Gaio,**

Francisco José Dias Rodrigues

Trabalho realizado sob a orientação do Professor Doutor Pedro Balaus Custódio
Dezembro de 2012

Texto escrito segundo o Novo Acordo Ortográfico

AGRADECIMENTOS

Ao Professor Doutor Pedro Balaus Custódio, que aceitou orientar esta dissertação, pelos incentivos, e pela permanente disponibilidade.

À comunidade educativa do Agrupamento de Escolas Silva Gaio em que o estudo foi desenvolvido, por toda a colaboração evidenciada.

RESUMO

A complexificação da sociedade e os avanços tecnológicos impõem aos cidadãos o domínio de competências de literacia, para usufruir da informação e convertê-la em conhecimento.

Considerando que, à medida que o aluno cresce, a sua motivação para a leitura diminui, devido, na maioria das vezes, a problemas de compreensão leitora, surge este trabalho, sustentado na convicção de que a escola não pode ser, apenas, o local onde se aprende uma técnica, a de leitura. Se ela não promove o prazer da ler não cumpre inteiramente a sua missão.

Com esta análise, desenvolvida sob a forma de estudo de caso e utilizando uma metodologia quantitativa, realizado ao nível do 4º ano do ensino básico, procurámos verificar qual o género de texto mais apelativo para criar o gosto pela leitura e, consequentemente, para o desenvolvimento da compreensão da leitura. Os resultados obtidos permitiram-nos concluir que os alunos do 4.º ano de escolaridade, do Agrupamento de Escolas Silva Gaio, elegeram a banda desenhada como o tipo de texto mais lido e o mais preferido, inclusive para se trabalhar na escola.

Palavras-chave: leitura, literacia, motivação para a leitura, compreensão leitora, sucesso escolar.

ABSTRACT

The increasing complexity of society and technological advances require citizens to master literacy skills so they can use information and convert it into knowledge.

We consider that as students grow, their motivation to read decreases, mainly due to reading comprehension problems. This thesis is based on the conviction that school cannot be the place where we learn a single technique - reading. If it does not promote the joy of reading it does not entirely meet its mission.

With this analysis, developed in the form of a case study, using a quantitative methodology and carried on with 4th grade primary school children, we tried to find out what kind of text is more appealing to create on them the joy of reading and consequently the development of reading comprehension skills. The results allowed us to conclude that 4th grade children at the Silva Gaio Cluster of Schools elected comics as the type of text most widely read and their favorite one, even to work at school.

Keywords: reading, literacy, motivation to read, reader understanding, academic achievement.

Índice:

INTRODUÇÃO.....	1
CAPÍTULO I.....	5
FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA – CONTEXTUALIZAÇÃO	5
1. O que é ler	7
2. Compreensão da leitura.....	9
3. O texto	11
3.1. A intenção do autor	12
3.2. Conteúdo.....	14
3.3. Estrutura do texto	16
CAPÍTULO II.....	21
ESTUDO EMPÍRICO.....	21
I PARTE – METODOLOGIA DA INVESTIGAÇÃO.....	23
1. Delimitação do Problema	23
2. Instrumentos.....	24
3. Questionário	24
4. Procedimento	25
II PARTE – DADOS BIOGRÁFICOS.....	26
1. Caracterização do Agrupamento de Escolas Silva Gaio	26
2. Amostra	27
III PARTE – ESTILOS DE VIDA.....	30
1. Tempo despendido diariamente nas atividades nos tempos livres.....	30
2. Tipos de textos mais lidos.....	32
3. Tipo de textos preferidos	33
4. Tipos de textos lidos pelos pais/irmãos/familiares das crianças	34
5. Interpretação dos resultados sobre os estilos de vida	35

<i>IV PARTE – O ALUNO E A ESCOLA.....</i>	<i>37</i>
1. Tipo de textos preferidos para trabalhar na escola.....	37
2. Hábitos relacionados com hábitos de estudo	38
3. Hábitos relacionados com habilidade da leitura	39
4. Plano Nacional de Leitura	40
5. Interpretação dos resultados sobre o aluno e a escola.....	41
<i>CONCLUSÃO.....</i>	<i>45</i>
<i>REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS</i>	<i>49</i>
<i>ANEXOS</i>	<i>53</i>

Índice de quadros:

1. Tipos de textos.....	11
2. Idade dos inquiridos.....	28
3. Habilitações literárias do pai	29
4. Habilitações literárias da mãe	30
5. Tempo despendido diariamente nas atividades dos tempos livres.....	31
6. Tipo de texto lido nos tempos livres	33
7. Tipo de texto preferido pelos alunos nos tempos livres	34
8. Textos lidos pelos pais/irmão/familiares das crianças.....	35
9. Tipos de texto preferidos para trabalhar na escola.....	37
10. Hábitos relacionados com métodos de estudo	38
11. Hábitos relacionados com habilidades de leitura	39
12. Participação nas atividades no âmbito do PNL	40

Índice de gráficos:

1. Percurso académico dos alunos	28
2. Agregado familiar	29

INTRODUÇÃO

Este trabalho insere-se no âmbito do Mestrado em Didática da Língua Portuguesa, pelo que foi nossa intenção abordar uma temática que se incluisse nesta área de investigação e que, de algum modo, pudesse contribuir para futuras reflexões.

São várias as razões subjacentes à realização deste trabalho.

Ensinar a ler uma criança é dar-lhe um instrumento de revolução permanente; é torná-la mais humana, e garantir-lhe a oportunidade de se realizar e proporcionar-lhe, ao longo de toda a vida, o contacto com as melhores obras dos melhores espíritos. Ler é satisfazer a necessidade de descobrir, de conhecer, de se informar, de se valorizar, de se encantar por si mesmo.

A leitura é o alicerce de todo o edifício escolar. Quase todas as aprendizagens didáticas são condicionadas pela qualidade e pela rapidez de leitura, o que envolve, necessariamente, a existência de condições iniciais propícias à iniciação do ato de ler.

No que diz respeito à população escolar portuguesa, um estudo sobre “Hábitos e Atitudes de Leitura dos Estudantes Portugueses” conclui que à medida que o aluno se desenvolve a motivação para a leitura decresce (Castro e Sousa, 1996). Se no 2.º Ciclo do Ensino Básico 16% dos alunos referem que não gostam de ler, no ensino secundário aqueles valores aumentam quase para o dobro (30%). As práticas de leitura refletem esse mesmo desinteresse. Os jovens preferem estar com os amigos, fazer desporto, ver televisão ou realizar jogos de vídeo, a ler.

O estudo “A Leitura em Portugal” (Lima, 2007), realizado pelo Observatório das Atividades Culturais, com o objetivo de proporcionar informação para a avaliação do estado da leitura em Portugal e orientar as decisões políticas, revela um recuo dos não-leitores, que se situam agora nos 5% face aos anteriores 12%. Um outro dado refere-se ao crescimento das percentagens dos leitores dos três suportes de leitura considerados (jornais, revistas e livros), com destaque para os jornais. Contudo,

Portugal continua a evidenciar níveis de leitura incipientes. Segundo Sim-Sim (2002), é reconhecido que somos um país que lê pouco.

Parece a todos evidente a necessidade e a urgência de conjugar esforços para melhorar o ensino e a aprendizagem da linguagem escrita. Contudo, a criação de hábitos de leitura passa excessivamente pela sua obrigatoriedade: as crianças/jovens devem ler o texto, a história, o conto, o livro que achamos melhor, o que, por vezes, poderá ter o efeito inverso e conduzir a um afastamento das atividades leitoras (quantos de nós, enquanto estudantes, lemos integralmente as obras que faziam parte do currículo dos anos de escolaridade que frequentávamos?). A Escola deve proporcionar estratégias que vão ao encontro do desenvolvimento da capacidade leitora/escritora dos alunos. Mas, antes de se preocupar que os alunos adquiram as competências da língua, é indispensável estimular a curiosidade e a participação dos discentes face ao texto a ler, de forma a proporcionar prazer com este ato e, consequentemente, criar o gosto pela leitura. Este sentimento pode transmitir-se e alimentar-se, mas consegue-o mais facilmente quem o tiver e o souber comunicar, pois a “experiência da leitura não se aprende, mas atinge-se, pelo contágio e pela prática” (Cerrillo, 2006: 33). O livro tem de ser manuseado em muitos momentos e em muitos espaços, fazendo parte dos hábitos quotidianos. Promove-se o prazer e o desejo de ler construindo essa familiaridade com o livro e a leitura. Trata-se, neste sentido, de reconhecer o livro e a leitura como elementos da construção da identidade pessoal e cívica dos jovens, fazendo da leitura o prolongamento natural de ser e estar de cada um.

A promoção do prazer da leitura pressupõe estratégias em que os vários parceiros educativos, nomeadamente a família e a escola, devem estar implicados. Por conseguinte, é nosso dever conhecermos melhor a comunidade escolar, em geral, e os alunos, em particular.

Finalmente, motivos de ordem profissional impulsionaram, também, a realização deste estudo, por sentimos a necessidade de aprofundar os conhecimentos, numa perspetiva de formação contínua que contribua para aperfeiçoar os domínios em que exercemos as funções administrativa e docente. Neste âmbito, a compreensão leitora e o gosto pela leitura surgem como uns dos maiores desafios que enfrentamos na nossa prática diária, o que suscitou a vontade de aprofundarmos o conhecimento

sobre tal situação, procurando compreendê-la e, ainda que humildemente, tentarmos contribuir localmente para a alteração de uma situação que inevitavelmente arrasta consigo o aumento das disparidades na desigualdade da distribuição dos recursos, tornando cada vez mais distante a possibilidade de uma igualdade de oportunidades para os menos preparados.

É neste contexto que surge este trabalho, sustentado na convicção de que a escola não pode ser, apenas, o local onde se aprende uma técnica, a de leitura: se ela não promove o prazer da ler não cumpre inteiramente a sua missão.

A realização deste estudo tem por tema a leitura e a sua importância na formação integral dos indivíduos. A questão de partida que o impulsionou e que se relaciona com as consequências da aquisição de hábitos de leitura é descobrir qual o tipo de texto mais apelativo para a compreensão da leitura dos alunos do 4º ano, do Agrupamento de Escolas Silva Gaio.

Tendo a perfeita consciência da influência do contexto familiar na criação de hábitos de leitura, a primeira questão suscita outras questões e, em particular, a importância de refletir sobre a influência de um desenvolvimento adequado da compreensão leitora na promoção do gosto pela leitura.

Para a realização deste estudo foram definidos os seguintes objetivos gerais:

1. Refletir sobre a temática da leitura.
2. Refletir sobre a contribuição da leitura para o desenvolvimento integral da criança e, em particular, para o sucesso escolar dos alunos.
3. Prover o Agrupamento de Escolas de um instrumento de análise útil, para a posterior implementação de estratégias de desenvolvimento da compreensão leitora e de promoção da leitura.

Constituem, ainda, objetivos específicos deste estudo:

1. Descobrir algumas características do contexto familiar dos alunos que promovam experiências de leitura.
2. Identificar práticas de leitura desenvolvidas pelos alunos, nomeadamente no que diz respeito às suas preferências, frequência e importância relativa no quadro das atividades desenvolvidas na escola e de atividades de tempos livres.
3. Estabelecer relações entre a compreensão leitora e a motivação para a leitura.

4. Compreender o papel da escola e da família nos estímulos à leitura.

Este estudo encontra-se estruturado em dois capítulos. O primeiro capítulo constitui o enquadramento teórico e baseia-se na revisão da literatura que aborda alguns aspetos importantes da leitura e a pertinência da sua compreensão. Durante esta abordagem, falaremos, um pouco, da motivação e da criação de hábitos de leitura, como condições essenciais para o desenvolvimento harmonioso da compreensão leitora. Encontra-se dividido em três pontos, sendo o último subdividido em outros três: 1 – O Que É Ler; 2 – Compreensão Leitora; 3 – O Texto; 3.1 – A Intenção do Autor; 3.2 – O Conteúdo; 3.3 – A Estrutura do Texto.

O segundo Capítulo do nosso trabalho refere-se ao estudo empírico e divide-se em quatro partes: 1.^a parte – Metodologia da Investigação; 2.^a parte – Dados Biográficos; 3.^a parte – Estilos de Vida; 4.^a parte – O Aluno e a Escola.

Por fim, são apresentadas as conclusões gerais do estudo e fornecidas algumas pistas que poderão servir de base a novos estudos.

CAPÍTULO I

FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA – CONTEXTUALIZAÇÃO

1. O que é ler

“O interesse pela leitura com que as crianças chegam à escola é a nossa oportunidade, mas o interesse pela leitura com que elas deixam a escola é da nossa responsabilidade.”

D. Smith

Ler deriva do verbo *legere*, que significa “colher”. Foram os romanos que, na altura, se apropriaram deste significado para este ato, pela simples razão de que a partir da leitura se colhia sempre algo. Esta ação de colher algo, de ler, tem sido alvo de muitos estudos, perspetivas, discussões e teorias e, principalmente desde a segunda metade do século XX, tem-se assistido a uma evolução do conceito de leitura. Trabalhos de investigação levados a cabo nos campos da semiologia, psicologia, psicolinguística e outros mostram dimensões até aí desconhecidas, trazendo novos e importantes contributos ao conhecimento da natureza do ato de ler e, consequentemente, à compreensão do processo de aprendizagem da leitura e da escrita.

Tratando-se de uma realidade complexa que engloba compreensão, atribuição de sentido e uma relação dinâmica entre o autor e o leitor, ainda não se chegou a uma definição concreta do que é ler, uma vez que existe, também, um vasto número de opiniões e teorias sobre o assunto. No entanto, embora sejam diferentes na forma como se apresentam, as diversas definições que podemos encontrar na revisão da literatura, nomeadamente em documentos do Ministério da Educação, revelam partilhar a ideia de que a leitura é um ato cognitivo, ou seja, está intimamente ligado à compreensão, à capacidade de obter informação de material escrito, independentemente da sua finalidade ou do tipo de texto, transformando essa mesma informação em conhecimento. Observado desta maneira, poder-se-á dizer que a leitura é uma técnica através do qual se obtém conhecimentos. É uma atividade extraordinariamente rica e complexa, que envolve não só conhecimentos fonéticos ou

semânticos, mas também culturais e ideológicos. Pode ser um processo de descoberta, uma tarefa desafiadora, ou mesmo lúdica. Porém, será sempre uma atividade de assimilação de conhecimentos, de interiorização, de reflexão. Mais do que simples decifração, a leitura é uma atividade de interação, onde leitor e texto interagem entre si, obedecendo a objetivos e necessidades socialmente determinados. Assim, a leitura irá depender sempre dos conhecimentos do leitor, das suas experiências de vida. Por conseguinte, diferentes leitores, ao lerem um mesmo texto, constroem significados diferenciados, produzindo diferentes tipos de inferências.

Por tudo isto, pode-se afirmar que ler deixou de ser um processo unicamente passivo, recetivo, para passar a ser um ato interpretativo, de criação e de confirmação de hipóteses que formulamos a partir dos conhecimentos que possuímos sobre a língua e, também, de toda a informação contextual. No fundo, é uma atividade que implica vários procedimentos interligados e deve ser vista como um processo evolutivo, enquadrado numa dada estrutura. Inicialmente, o leitor principiante começa por dominar as primeiras habilidades, isto é, discriminar os grafemas, estabelecer a correspondência entre estes e o som, formar sílabas até chegar às palavras que, no seu conjunto, dão origem ao texto. No entanto, o leitor tem que dar um significado a cada palavra, por forma a arquitetar uma representação mental do texto, segundo os objetivos que se estabeleceu. Estas habilidades não são imediatas e exigem tempo até se conseguir fazê-lo com a velocidade adequada, compreender o texto a diversos níveis, realizar inferências, enfim, até se atingir uma boa compreensão leitora.

Cabe ao professor orientar o aluno a usar todo o seu conhecimento para que possa participar ativamente no processo de leitura. Sendo assim, ensinar a ler não pode ter como principal objetivo o treino da decifração. Este, efetivamente necessário, tem de ser subsidiário do projeto de ler textos com sentido e com uma função definida, tem de ser consequência do mesmo. Ora, trata-se de promover o crescimento natural da criança dentro da língua escrita. Tal como quando fala, a criança tem perante um texto escrito objetivos comunicativos, funcionais: ela tenta aprender a organização ou a forma do sistema escrito até encontrar os modos como se relaciona com os significados que procura e os conhecimentos de língua que possui. Desencadeia, assim, progressivamente, estratégias de seleção de predição e de inferência. A leitura de textos significativos pelos alunos reforça e premeia o esforço de abordagem ao

texto escrito – donde muitas vezes a leitura à turma de textos seus ou de textos produzidos por colegas surgir como um fator de aceleração ao prazer de ler.

As transações de textos mais elaborados, a autonomização do leitor em direção a autores que não conhece, o caminho da libertação que a escrita dos outros pode proporcionar são atos progressivos de descoberta através das obras das pequenas bibliotecas de turma, das incursões à biblioteca do Agrupamento de Escolas e das respostas eventuais aos apelos dos livros que nos cercam. A leitura é um processo universal de obtenção de significados.

É importante que, no Primeiro Ciclo, se adquira uma leitura fluente, mas que isso se construa sobre um conjunto de práticas capazes de desenvolver a compreensão e o prazer da leitura.

É preciso, então, motivar e despertar o gosto pela leitura, com a implementação de estratégias e metodologias que vão ao encontro dos gostos dos alunos. A propósito disto, Amor diz que devemos:

partir da realidade, do conhecimento do que os alunos lêem, seja de boa ou má qualidade, de género prestigiado ou não: ler algo, nem que seja, simplesmente, o jornal desportivo ou o «Almanaque Patinhas», é sempre melhor do que não ler. (Amor, 2006:103)

2. Compreensão da Leitura

Muitos professores queixam-se de que alguns dos seus alunos sabem ler os textos que lhes são apresentados, mas não sabem responder corretamente às perguntas de interpretação. Provavelmente, estes docentes preocuparam-se, basicamente, com que os seus alunos tivessem aprendido a dominar um código a um nível que permita uma decifração automática do que está escrito. Muitas das vezes congratulam-se por terem conseguido que os alunos deixem de fazer uma leitura silabada, realizem inclusivamente uma entoação correta dos vários tipos de frase que lhes são apresentados. Contudo, isto só por si não pode ser considerado saber ler. Como anteriormente foi dito, ler é retirar sentido do que é lido, pelo que não se pode falar

em leitura se não houver compreensão. No entanto, continua a dar-se ainda maior relevo, no ensino da leitura, aos processos mais básicos considerando-se que, uma vez dominado o código escrito, a compreensão virá por acréscimo.

Atualmente, os estudos indicam que não só é possível, como desejável, ensinar a compreender o que se lê. É consensual os investigadores apontarem três variáveis indissociáveis que interferem na compreensão da leitura: leitor, contexto e texto.

No que diz respeito ao leitor, não será difícil aceitar que as suas estruturas cognitivas e afetivas intervêm numa melhor ou pior compreensão da leitura. Os conhecimentos que possui sobre a língua, bem como dos assuntos abordados, darão um maior ou menor contributo para compreender o que lê. Por outro lado, o apreço que o leitor tem em ler no geral, e do interesse específico por determinado tema, em particular, não pode deixar de interferir em todo este processo de compreensão da leitura. Além disto, as características do leitor como a sua autoimagem e, conseqüentemente, a sua autoestima, o receio do insucesso, entre outras, terão um papel fulcral na compreensão da leitura.

A segunda variável acima referida, o contexto, abarca todas as condicionantes que envolvem o leitor no ato de ler, isto é, o contexto em que o leitor se encontra. Giasson (1993: 40) distingue “três tipos de contextos: os contextos psicológico, social e físico”. O primeiro diz respeito ao interesse, motivação e intenção da leitura. O segundo tem a ver com o facto de se tratar de uma leitura silenciosa ou em voz alta, de uma leitura orientada ou sem apoio. O terceiro compreende todas as condições físicas no momento em que se desenrola a leitura, nomeadamente ruídos, na maior ou menor comodidade em que se encontra o leitor, entre outros.

A terceira e última variável, o texto, como o próprio nome indica, refere-se ao material a ler, mais concretamente à sua estrutura e conteúdo. Como estrutura entende-se a forma como o autor do texto organizou as ideias, quanto ao conteúdo, está relacionado com o vocabulário utilizado pelo autor, bem como com os conceitos e conhecimentos que pretende passar. No ponto seguinte, far-se-á um maior desenvolvimento desta última variável.

3. O texto

Vivemos mergulhados num mundo, onde a linguagem escrita nos circunda revestindo variadas formas e exercendo diversas funções. Presente no quotidiano de todos, essa escrita é, ao mesmo tempo, um recurso capaz de gerar aprendizagens e um objeto que a escola deverá ensinar a descobrir. Sem ter a preocupação de ser exaustivo, apresento alguns suportes que poderão provocar situações de leitura: romances, livros de estudo, jornais, revistas, receitas, folhetos informativos, cartazes na rua, correio recebido, recibos de eletricidade, gás, telefone..., embalagens de produtos, horários, lista telefónica, entre outros. Há uma grande variedade de material escrito, com os mais distintos esquemas organizativos, que condicionam a interpretação de quem os lê. Como diz Giasson (1993:36), "...já foi demonstrado que os leitores se comportam de maneira diferente conforme os textos que lhe são apresentados." Contudo, não só os esquemas organizativos, ou as características estruturais, como lhes chamam alguns autores, condicionam a compreensão da leitura; o conteúdo também é um forte fator a considerar em todo este processo, conforme já foi referido anteriormente, quando se abordou a variável leitor.

A categorização de diferentes tipos de texto não é consensual entre os vários autores. O quadro seguinte é uma adaptação de Duke, Purcell-Gates, Hall e Tower, retirado de "O Ensino da Leitura: A Compreensão de Textos" (Sim-Sim, 2007: 13).

Quadro 1. Tipos de Textos

Tipos de textos	Objetivos intencionais da compreensão de leitura
Informativos (artigos temáticos, notícias ...)	Obter informação sobre a vida e sobre o mundo natural ou social
Ficção narrativa (histórias, textos teatro...)	Usufruir prazer da leitura recreativa
Poesia	Usufruir prazer, alimentar o gosto pela sonoridade e poder da linguagem poética e simbólica
Textos instrucionais (receitas, instruções para ação...)	Realizar algo de acordo com os procedimentos sequenciais enunciados
Biografias	Aprender sobre a vida de alguém
Textos epistolares (cartas pessoais, recados, emails...)	Estabelecer contacto com alguém, partilhar acontecimentos e emoções
Listagens (texto não compositivo)	Aceder a informação organizada categoricamente

Giasson (1993: 36) refere três critérios de classificação: “a intenção do autor e o género literário, a estrutura do texto e o conteúdo”. No entanto, estes critérios, de alguma forma, também poderão ter alguma influência uns nos outros. Senão vejamos, alguém que quer informar sobre determinado assunto muito provavelmente não escreverá um romance. Da mesma forma, se alguém tem a intenção de distrair os leitores não escolherá um compêndio e/ou um manual. O autor escolherá uma estrutura de texto conveniente ao conteúdo que quer transmitir e à situação comunicativa que pretende criar.

3.1. A intenção do autor

A intenção do autor prende-se com o propósito de quem escreve, e pode ser para persuadir, informar ou distrair os leitores. Assim, teremos duas espécies de textos: informativo e persuasivo. Embora, à primeira vista, possamos ser levados a pensar que a intenção do autor determina o género literário, quando associamos, por exemplo, distração a romance, a banda desenhada, não podemos ignorar que estes géneros literários poderão perfeitamente servir, também, para informar e/ou persuadir o leitor, principalmente, se se dirigir a uma faixa etária mais baixa. Quem nunca encontrou banda desenhada cujo objetivo é dar conhecimento de determinados temas a crianças ou jovens? Não há nenhuma convenção que associe o tipo de texto a uma determinada função e, consequentemente, intenção.

Um texto, ainda que tenha sido escrito sem um propósito ou intenção específicos, possui intentos comunicativos por parte do seu autor, uma vez que é sempre minimamente direcionado a um certo público, indicando portanto que houve alguma intencionalidade no momento da sua produção.

Independentemente do seu tipo, qualquer texto manifesta a intencionalidade do seu autor no momento da escrita, o que vai influenciar e condicionar a compreensão pelo leitor.

Um bom leitor tem de conseguir deduzir, expressar opiniões e emitir juízos sobre aquilo que lê. Desta forma, é fundamental ensinar as crianças a ajuizar o conteúdo de um texto sob um ponto de vista pessoal, a distinguir um facto de uma opinião, a

emitir um juízo face a um comportamento, a manifestar as reações que provoca um determinado texto e a começar a analisar a intenção do autor (Pearson & Johnson, 1978).

No entanto, convém referir que aquilo que num texto é ou não relevante pode ser determinado pelo leitor e pelo autor.

No que diz respeito ao leitor, experiências levadas a cabo por Pichert e Anderson (1977) revelaram que um dos fatores que avalia a importância da informação é o objetivo da leitura. Neste sentido, foi solicitada uma mesma tarefa a dois grupos distintos de indivíduos: ler uma descrição de uma habitação. Contudo, foi pedido a um dos grupos que o fizesse colocando-se na perspectiva de um eventual comprador, e ao outro grupo que se colocasse na pele de um assaltante. Por fim, pode-se constatar que o primeiro grupo de indivíduos dava relevo a aspetos claramente diferentes dos salientados pelo segundo grupo de leitores.

Por outro lado, o autor, ao escrever, pretende veicular uma informação, esperando-se, de quem lê, a capacidade de a apreender na justa medida das intenções de quem escreveu. É essencialmente, nesta perspectiva, que se colocam os objetivos da leitura em contexto escolar.

Os estudos conduzidos sobre o desempenho dos bons/maus leitores revelaram que os melhores leitores se mostram mais capazes na identificação da informação essencial contida no texto, de acordo com a intenção do autor, do que os fracos leitores (Afflerbach, 1986; Winograd e Bridge, 1986).

A interação entre leitor e texto é uma das variáveis mais importantes do processo de compreensão leitora.

O aluno tem a sua leitura particular, e deve tentar inferir do texto a intenção do autor. Todavia, a ambiguidade do código literário permite inúmeras leituras diferentes de um mesmo texto. No entanto, se uma leitura capaz pressupõe a apreensão da informação relevante do texto, então é fundamental que o leitor saiba distinguir o essencial do acessório, o fundamental do secundário.

A forma como o texto se apresenta contribui positivamente para uma melhor compreensão leitora, pelo facto de despertar o gosto pela sua leitura.

Conforme já foi referido anteriormente, a motivação para ler é uma variável importantíssima. Se ela existe inspirará uma maior atenção e um maior empenho do

leitor. Mas o texto, em si mesmo, poderá também constituir-se como motivador. Deverá, por isso, haver um especial cuidado nos textos que são selecionados para ensinar a ler, pois espera-se que eles venham a ser uma fonte de inspiração à leitura de obras integrais, gradualmente mais complexas, nomeadamente daquelas de onde foram extraídos.

Conhecer os interesses das crianças é um passo importante para uma boa seleção de textos.

3.2. Conteúdo

Para que um texto seja compreendido é necessário que o seu conteúdo seja adequadamente processado e integrado nos conhecimentos do leitor. O conteúdo de um texto diz respeito a toda a informação que se quer transmitir e às suas relações semânticas. Meyer, citado por Lencastre (2003: 109), num estudo que realizou sobre a forma como o conteúdo influencia a compreensão de um texto, comparando estruturas textuais semelhantes com conteúdos diferentes, chegou à conclusão que estes estimulam grandes efeitos na evocação.

O conteúdo de um texto pode ser mais ou menos denso, isto é, conter muitas ou poucas informações por uma determinada unidade de texto. Não parece difícil aceitar que quanto mais informações tiver um texto mais difícil se tornará a sua compreensão, pelo facto de exigir mais do leitor, por conter temas desconhecidos, conceitos novos, por exigir maior poder de concentração e de memorização, o que poderá diminuir o interesse e a motivação dos leitores/alunos.

Conforme já foi referido anteriormente neste estudo, as estruturas cognitivas e afetivas do leitor intervêm numa melhor ou pior compreensão da leitura. Por outro lado, as condições físicas e psicológicas do leitor têm um efeito persuasor no tipo de leitura realizado. Quando se diz que no fim de semana só lemos revistas, jornais, ou livros leves, suaves, de interiorização rápida e agradável, tal escolha pode revelar que a nossa condição física ou psicológica nos impede de abarcar conteúdos que exijam uma leitura mais aprofundada e as consequentes concentração e atenção ativas.

O vocabulário e, em particular, o novo ou o desconhecido, contribui substancialmente para a densidade conceptual do texto, o que não nos parece, também, de difícil aceitação. Quantas vezes não tivemos já que voltar atrás na leitura, recorrer a um dicionário, para podermos compreender o que estamos a ler.

Apreender os conteúdos e compreender os conceitos, as mensagens e as imagens contidas num texto exige conhecimentos e vivências prévias. Antes da leitura é imprescindível uma abordagem aos conhecimentos considerados indispensáveis para a compreensão do texto a ser lido. Uma das estratégias utilizadas para rever e ativar estes conhecimentos ou para conduzir os alunos à sua apropriação será a antecipação de conteúdos a partir de pistas como o título, as ilustrações, o tipo de publicação, entre outras. No ponto seguinte deste trabalho, voltaremos a falar nas estratégias a utilizar antes de iniciar a leitura.

Os leitores mais competentes antecipam o conteúdo do texto a partir das pistas referidas no parágrafo anterior. Os leitores menos competentes, com maiores dificuldades de compreensão leitora, têm mais dificuldades em formular conjecturas sobre o conteúdo provável de um texto, necessitando de mais apoio nesta tarefa.

O tipo de leitura em que se toma mais consciência do conteúdo do texto, em que o leitor se encontra verdadeiramente com o significado, com o sentido que o texto lhe transmite, é a leitura silenciosa. A este respeito Antão diz:

A leitura silenciosa é sempre um bom pretexto para avaliar a compreensão linear e dedutiva de quem lê. [...] Torna-se útil para se saber quando é que o leitor está pronto a usar a sua capacidade de ler como auxiliar eficaz do estudo ou investigação. Além disso, só a leitura silenciosa permite a leitura rápida, uma vez que pronunciar vocábulos é um processo muito mais lento do que visualizar um grupo de palavras e associá-lo, mentalmente, ao significado respetivo. (Antão, 1997: 46)

Nas escolas, o hábito do uso persistente dos manuais escolares leva os nossos alunos a perder o contacto com a obra completa. Os textos que integram este tipo de recurso didático, de uma maneira geral, são adaptações ou excertos, muitas das vezes manipulados. Estes materiais de leitura inviabilizam que o aluno apreenda todo o conteúdo da obra, nomeadamente quanto ao nível de caracterização das personagens,

descrição do espaço e do tempo. Consequentemente, os alunos, vulgarmente, não se apercebem da coerência e coesão do texto que só podem ser percecionadas por uma leitura integral da obra. Desta forma, só com a ajuda do professor é que os alunos conseguem reter a ideia global da obra. Como refere Amor:

entre nós, a «invasão» de textos «paraliterários» ou «não-literários», no que respeita à D.L.M. (Disciplina de Língua Materna), é mais aparente do que real; no quadro das leituras extensivas, então, nunca o que foi proposto ou facultado à leitura do aluno se afastou do padrão estabelecido: narrativa literária, nas suas variantes clássicas (conto, novela, romance...) talvez só com uma exceção, a banda desenhada (BD). (Amor, 2006: 99)

Em jeito de conclusão deste ponto, queremos referir que o conteúdo também condiciona a compreensão leitora, bem como a escolha das estratégias a utilizar nas diferentes fases de leitura – pré-leitura, leitura e pós-leitura.

3.3. Estrutura do texto

Quando falamos da maneira como as ideias se inter-relacionam de forma a transmitirem uma determinada mensagem estamos a falar da estrutura do texto. A forma como se organiza um texto constitui uma ferramenta cognitiva que leva a uma melhor compreensão. A mancha textual impressa indicia, muitas vezes, o tipo de texto que nos é apresentado, devido ao código por que se regula. O leitor deve olhar para o texto e identificar de imediato o seu tipo. Contudo, este não deve ser por si só um objetivo. Giasson refere:

no entanto, antes de falarmos de estratégias pedagógicas orientadas para a utilização da estrutura do texto, devemos sublinhar que o objetivo pretendido por estas estratégias não é que os alunos aprendam a identificar as estruturas dos textos, mas que utilizem a estrutura para melhor compreenderem o texto. (Giasson, 1993: 166)

Lencastre faz alusão a alguns estudos que referem que “quando os leitores têm consciência da estrutura do texto, parece que passagens textuais bem organizadas (que seguem um determinado esquema retórico) levam a uma melhor compreensão do que textos desorganizados”. (Lencastre, 2003:110) Sem uma organização textual, estamos perante um amontoado de palavras e frases sem sentido que levarão, por certo, a uma leitura ineficaz. Tendo em consideração a estrutura do texto, Giasson (1993:37) apresenta-nos duas grandes categorias: “os textos que contam uma história ou um acontecimento e os textos que apresentam e explicam um conceito, um princípio...”. Já Lencastre (2003: 112) aponta para um leque de categorias mais vasto, diria mesmo mais específico, por apresentar um certo número de convenções de retórica: “descritivo, expositivo, narrativo e persuasivo”. Outros autores apresentam outros tipos de classificação de textos, tendo em consideração a sua estrutura ou a intenção do autor, que não andam propriamente muito longe destas apresentadas. Como diz Gallart:

aunque no exista unanimidad entre las diferentes tipologías textuales, ni tampoco sobre qué textos han de leer los alumnos en la escuela - ni sobre las características de los textos: [...], este importante corpus de investigación nos ha ayudado a introducir en el aula la escritura cotidiana junto al texto más académico, y, en este sentido, ha sido una vía para conseguir una lectura más funcional. (Gallart, 2006: 24)

Parece importante percebermos que a estrutura do texto varia consoante o seu tipo, condiciona a compreensão leitora e, conseqüentemente, o comportamento do leitor que se vê obrigado a utilizar estratégias diferentes de leitura. A investigação revela que é necessário criar este metac conhecimento, para que os alunos possam lançar-se ao caminho, sabendo, por fim, a direção a seguir. Para o efeito, as atividades de leitura devem apoiar-se em três momentos essenciais para o reforço da perceção estética dos alunos e do desenvolvimento das suas competências linguística, discursiva, comunicativa, pragmática, literária e imagética: i) estratégias a utilizar **antes** de iniciar a leitura; ii) estratégias a utilizar **durante** a leitura; iii) estratégias a utilizar **depois** da leitura. Todas elas devem ser elaboradas com objetivos bem definidos e diferenciados (Inês Sim-Sim, 2007).

As atividades a desenvolver antes de iniciar a leitura visam sobretudo a promoção de respostas pessoais por parte do aluno, incentivando a sua curiosidade e a motivação através do estímulo da afetividade e emoção que a leitura despertará. Estas atividades pretendem ainda a ativação e construção de intervenções a partir de conhecimentos do mundo, bem como a compreensão dos objetivos a cumprir durante e após a leitura. As atividades levadas a cabo nesta etapa devem encantar o aluno. Por isso, elas são pensadas com o intuito de valorizar a sua participação, angariando as suas respostas pessoais e afetivas.

As atividades a realizar durante a leitura inscrevem-se no momento em que o professor auxilia o aluno na compreensão do texto e nas relações que este estabelece com ele, propiciando momentos eficazes e gratificantes para a sua aprendizagem. Devem fazer com que os alunos entendam o texto na sua globalidade, percecionando as relações que estabelecem com ele. Elas devem facilitar a compreensão do objeto lido, focalizando a atenção dos alunos para o essencial, sem nunca simplificar os conteúdos do texto empobrecendo-o na sua mensagem. Estas atividades desempenham um papel algo singular, pois ao auxiliar à compreensão do texto elas obrigam os alunos (a partir de determinados apontamentos) a questioná-lo, encorajando o surgimento de reações, emoções, temáticas, ideias, etc.

As atividades a propor depois da leitura, no intuito de facilitar a análise crítica e a interação, pretendem suscitar reflexões e promover respostas pessoais e coletivas, debates, discussões temáticas, valores ético-formativos e dimensões socioideológicas encontrados no segundo momento da leitura, num sistemático reforço das aprendizagens da língua. Têm por principal objetivo provocar a reflexão e o diálogo de forma a concretizar-se a análise e a síntese do trabalho realizado; devem estimular ainda mais a reflexão e a exposição de respostas pessoais para que os alunos desenvolvam a suas competências (orais e escritas).

O facto de diferentes tipos de textos exigirem estratégias distintas para uma melhor e mais eficaz compreensão leitora não quer dizer, obrigatoriamente, que uns se tornam mais fáceis do que outros. Se compararmos os dois tipos de textos mais estudados, narrativos e informativos, Giasson refere (1993:39): “...os jovens leitores compreendem melhor os textos narrativos do que os textos informativos.” À primeira vista, não parece de difícil aceitação, na medida em que o texto narrativo tem uma

estrutura que se rege por uma ordem cronológica dos acontecimentos, onde existem categorias narrativas mais ou menos bem definidas. Tem uma situação inicial, um elemento desencadeador, a complicação, a resolução do problema, o fim ou moral da história. Além disso, o leitor não tem que se preocupar, constantemente, em avaliar a veracidade das afirmações em relação ao seu conhecimento prévio. Já o mesmo não se passa com os textos não narrativos, que exigem conhecimentos específicos do domínio do leitor. A estrutura do texto informativo não é tão linear, as informações estão inseridas umas dentro das outras. É um tipo de texto um pouco mais complexo, exige mais do leitor, por conter muitas vezes um tema não-familiar, conceitos e vocábulos novos, frases longas, estruturas sintáticas complexas e não cria interesse nem motiva os alunos. Não obstante, se o tema for do conhecimento do leitor, torna-se mais simples. Por último, se observarmos atentamente as conversas diárias que se mantêm com as pessoas com que nos cruzamos, facilmente chegamos à conclusão de que o discurso é, por norma, narrativo e não expositivo, originando, assim, uma maior familiaridade com este tipo de discurso. No entanto, como refere Giasson (1993:39): "...as crianças têm muitas vezes tendência para dar menos crédito às informações que provêm de um texto informativo, disfarçado de narrativa, do que um texto claramente informativo". Posto isto, poder-se-á perguntar qual o tipo de texto mais apelativo para a compreensão da leitura. As crianças dão crédito, apenas, às informações provenientes de um texto claramente informativo ou de um texto narrativo?

CAPÍTULO II

ESTUDO EMPÍRICO

I PARTE – METODOLOGIA DA INVESTIGAÇÃO

1. Delimitação do Problema

Até à primeira metade do século XX, o texto era tomado, apenas, como pretexto para a compreensão e identificação de elementos gramaticais. Com a influência dos avanços nos estudos linguísticos que surgiram nas décadas seguintes, o texto começou, gradualmente, a ganhar terreno nas diversas propostas de ensino da Língua Materna, tornando-se objeto de análise linguística.

Um estudo realizado em 2001 pela Associação Portuguesa de Editores e Livreiros revela que apenas 45% dos portugueses leem livros. Além disso, daquela percentagem, somente 55% dedicam três horas semanais, ou menos, a esta atividade. No que diz respeito à população escolar (Castro, 1996), como já foi anteriormente referido, à medida que se progride na escolaridade, aumenta substancialmente o desinteresse por esta actividade. Embora os audiovisuais tenham contribuído, em grande parte, para esse efeito, os problemas relacionados com a compreensão leitora também têm dado um forte contributo para esta situação. O crescente desinteresse que os alunos revelam pela leitura é algo que devia preocupar toda a sociedade em geral e, em particular, os educadores. Não basta tentar convencer os alunos que a leitura é um hábito que deve ser implementado, apontando, para o efeito, todas as suas vantagens. É fundamental instituir uma relação entre o texto e o leitor, para que este se sinta um elemento ativo em todo o processo de leitura. Só desta forma se poderá motivar o aluno e, assim, criar o hábito de ler. Por várias razões, muitas delas de ordem sociocultural, as preferências dos alunos em matéria de leitura divergem umas das outras. Consequentemente, comportam-se de maneira diferente conforme o tipo de textos que lhes são apresentados. O objetivo desta investigação consiste em

descobrir qual o género de texto mais apelativo para criar o gosto pela leitura e, consequentemente, para o desenvolvimento da compreensão da leitura.

2. Instrumentos

Tendo em consideração o objetivo deste estudo, entendeu-se perceber a opinião da totalidade dos alunos das turmas do 4.º ano de escolaridade, do Agrupamento de Escolas Silva Gaio: 108 alunos distribuídos por 9 turmas. Para a obtenção destes dados construiu-se um questionário, uma vez que se pretende garantir a precisão dos resultados, evitar distorções de análise e de interpretação.

3. Questionário

O questionário (Anexo 1) foi construído por diferentes fases. Inicialmente consultaram-se algumas obras que pudessem contribuir para a sua elaboração. Simultaneamente formularam-se questões, cujas respostas poderiam elucidar sobre os aspetos que se pretendem analisar. Posteriormente, testaram-se as perguntas num aluno escolhido aleatoriamente e, através das suas respostas, verificaram-se quais as lacunas existentes e quais as perguntas que ainda faltavam para um maior esclarecimento sobre o assunto em questão. Reformularam-se as questões: selecionando umas, eliminando outras e acrescentando aquelas que se considerassem importantes para o efeito. Consequentemente, ficou constituído por 17 questões distribuídas por três partes que correspondem aos aspetos a investigar. Assim, numa primeira parte recolheram-se alguns Dados Biográficos que permitissem fazer uma caracterização sociocultural da amostra, seguindo-se uma segunda parte que focaliza alguns Estilos de Vida e uma terceira onde se colhem informações relacionadas ao Aluno e à Escola.

4. Procedimento

O questionário foi aplicado a todos os alunos do 4.º ano de escolaridade, do Agrupamento de Escolas Silva Gaio em junho de 2012, correspondendo ao final do ano letivo e, cumulativamente, ao final do 1.º Ciclo do Ensino Básico, de forma a não perturbar o normal funcionamento da escola, da turma e dos alunos. O questionário foi distribuído pelos professores titulares das respetivas turmas, com a promessa de que seria garantida a completa confidencialidade de todos os dados recolhidos, quaisquer que fossem os resultados, e que os alunos só participariam voluntariamente. Nos dias e horas apazados e a anteceder a aplicação do instrumento de recolha de dados foi explicado às crianças o tema, os objetivos e a colaboração que deles se pretendia.

Os professores titulares de turma dos alunos inquiridos revelaram-se bastante recetivos à colaboração solicitada, bem como os alunos, no preenchimento do questionário. Dos 108 questionários distribuídos obteve-se resposta a todos eles. Com o estudo deste instrumento foi possível efetuar a análise que se passa a apresentar.

II PARTE – DADOS BIOGRÁFICOS

1. Caraterização do Agrupamento de Escolas Silva Gaio

O Agrupamento de Escolas Silva Gaio, constituído no ano letivo de 2003/04, tem como sede a Escola EB2,3 Poeta Manuel da Silva Gaio, situada na margem esquerda do rio Mondego e integrada na Freguesia de Santa Clara, concelho e distrito de Coimbra. Aquela foi criada em 1972, num primeiro momento, como prolongamento da Escola Preparatória Eugénio de Castro, começando por funcionar em instalações provisórias no complexo do Estádio Universitário da cidade de Coimbra.

Quando se tornou autónoma, assumiu como patrono o Poeta Manuel da Silva Gaio, nascido em Coimbra, na segunda metade do século XIX. As atuais instalações foram inauguradas em 1980 e ampliadas em 2003, com mais dois blocos.

No ano letivo 2008/09, foi encerrada a EB1 do Rossio/Santa Clara, passando as suas atividades letivas a decorrer na Escola-sede do Agrupamento, tomando a designação de EB1 Silva Gaio.

Para além da Escola-sede, constituem este Agrupamento 4 Jardins de Infância (Antanhol, Almedina, Carvalhais de Baixo e S. Bartolomeu) e 10 Escolas do 1º ciclo (Almedina, Antanhol, Assafarge, Casconha, Cernache, Feteira, Palheira, S. Bartolomeu, Silva Gaio e Valongo).

A esta dispersão geográfica, com características urbanas, periurbanas e rurais, corresponde uma diferenciação social, cultural e económica que dá corpo à heterogeneidade da população escolar que frequenta os diferentes estabelecimentos de ensino.

O Agrupamento tem uma população escolar estimada em cerca de 874 alunos, apresentando, alguns deles, dificuldades de aprendizagem e/ou de integração escolar. Engloba, também, alunos provenientes de diferentes países de vários continentes – constituindo, assim, um número significativo de alunos que apresentam a Língua Portuguesa como Língua Não Materna – e da comunidade cigana, e integra, ainda, alguns alunos acolhidos em Instituições Particulares de Solidariedade Social.

O Agrupamento dispõe, por outro lado, de uma Unidade de Educação Especial visando a educação e o apoio especializado de alunos com Multideficiência e Surdo-cegueira congénita, três Unidades de Ensino Estruturado para a Educação de Alunos com Perturbações do espectro do Autismo e é, igualmente, Escola de Referência para a Educação Bilingue de Alunos Surdos e Escola de Referência para a Educação de Alunos Cegos e com Baixa Visão.

Em 4 de julho de 2012, a totalidade dos estabelecimentos de educação e ensino que constituíam o Agrupamento de Escolas Silva Gaio passaram a integrar o Agrupamento de Escolas Coimbra Centro, no âmbito do processo de agregação de Agrupamentos de Escolas.

2. Amostra

Refletindo sobre algumas das questões essenciais, e como já foi anteriormente referido, decidiu limitar-se o estudo aos alunos do 4.º ano de escolaridade do Agrupamento de Escolas Silva Gaio. A escolha deste universo ficou a dever-se à estreita ligação que o autor deste estudo mantém com a referida instituição – elemento da Direção Executiva do Agrupamento de Escolas.

No Agrupamento de Escolas Silva Gaio, na altura da distribuição dos questionários, encontravam-se matriculados e a frequentar 108 alunos do 4.º ano de escolaridade, dos quais 10 com Necessidades Educativas Especiais. Foi entregue a todos o inquérito, para preenchimento.

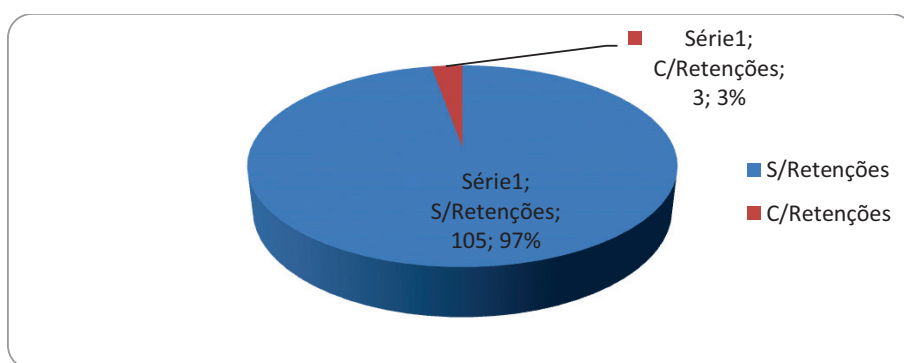
Das 108 crianças inquiridas, 57 são do sexo masculino e 51 são do sexo feminino. Note-se, no entanto, que a distinção de género não é um objetivo deste estudo, motivo pelo qual essa distinção é feita apenas pontualmente.

As idades dos inquiridos variam entre os 9 e os 11 anos (Quadro 2).

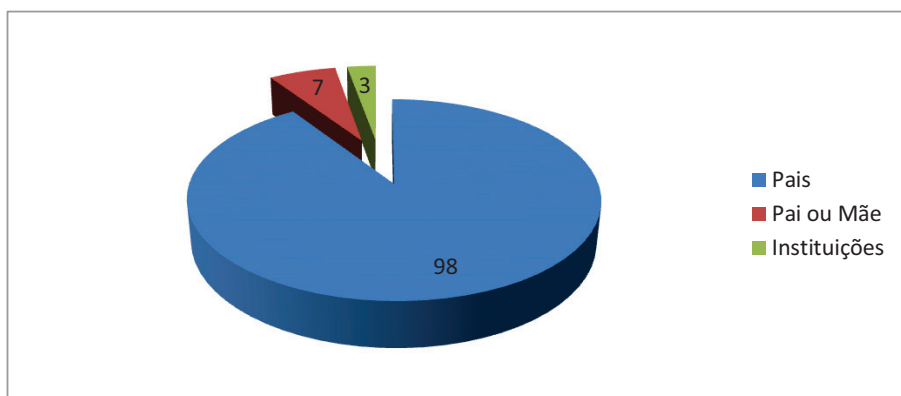
Quadro 2. Idade dos Inquiridos

Idade	Frequência	Percentagem
9 anos	77	71,3
10 anos	28	26
11 anos	3	2,7
Total	108	100,0

Podemos constatar que a maioria dos alunos (71,3%; n=77) tem 9 anos de idade e há um menor número de alunos com 10 anos (26%; n=28). No entanto, estes alunos têm o mesmo ano de nascimento. Quanto aos 3 alunos com 11 anos de idade (2,7%), verifica-se que tiveram uma retenção no seu percurso académico, ao contrário dos restantes (Gráfico 1). Pelo reduzido número de alunos com retenções no seu, ainda, curto percurso académico, não parece que seja significativo, para uma análise mais detalhada, o número total de retenções verificadas.

Gráfico 1. Percurso Académico dos Alunos

Os alunos que participaram neste estudo têm os seguintes agregados familiares: pais, pai ou mãe e institucionalizados (Gráfico 2).

Gráfico 2. Agregado Familiar

Estamos perante uma população de crianças que vive com ambos os pais, à exceção de um número reduzido de 10 crianças que vive ou só com um dos seus progenitores, ou foi institucionalizado. Curiosamente, apenas um dos 3 alunos institucionalizados teve uma retenção. As outras duas retenções ocorreram em alunos cujo agregado familiar é constituído pelo pai e pela mãe.

As habilitações literárias dos pais dos inquiridos variam entre o 3.º Ciclo do Ensino Básico (CEB) e o Ensino Superior, tanto no pai como na mãe (Quadro 3 e 4).

Quadro 3. Habilitações Literárias do Pai

Nível de Estudos	Frequência	Percentagem
3.º CEB	50	50
Secundário	37	34,3
Superior	17	15,7
Total	108	100,0

Quadro 4. Habilitações Literárias da Mãe

Nível de Estudos	Frequência	Percentagem
3.º CEB	60	56
Secundário	24	22
Superior	24	22
Total	108	100

Quanto à situação académica dos progenitores dos inquiridos, verifica-se que possuem maioritariamente habilitações literárias situadas ao nível do 3.º CEB, verificando-se, com este nível de escolaridade, uma maior percentagem de mães (56%) em relação aos pais (50%).

No que diz respeito ao ensino secundário, nota-se uma posição inversa, havendo uma maior percentagem de pais detentores do ensino secundário (34,3%) do que de mães (22%).

A percentagem de pais que possuem habilitações literárias de nível superior é a menor de todas elas, verificando-se, mais uma vez, uma maior percentagem nas mães (22%) em relação aos pais (15,7%). Neste contexto, podemos afirmar que o contexto sociocultural da maior parte dos alunos apresenta algumas limitações que, provavelmente, se refletem nos seus hábitos culturais e, em particular, nas práticas de leitura.

III PARTE – ESTILOS DE VIDA

1. Tempo despendido diariamente nas atividades nos tempos livres

Atualmente, as atividades lúdico-recreativas desempenham um papel marcante no desenvolvimento harmonioso da criança, sendo uma das características do seu estilo de vida. Por outro lado, os audiovisuais são referenciados como uma das principais causas do desinteresse pela leitura e, muito em particular, a televisão, que tem

merecido, por parte da comunidade científica, uma atenção especial dado as repercussões que pode acarretar para o desenvolvimento e comportamento das crianças. Por conseguinte, procurou saber-se o tempo gasto pela criança, em média por dia, a ver televisão, a jogar *play station*, a assistir cinema, a utilizar o computador ou a ler (Quadro 5).

Quadro 5. Tempo Despendido Diariamente nas Atividades dos Tempos Livres

	Nenhuma		<30 Minutos		30 – 60 Minutos		2 – 3 Horas		4 – 5 Horas		>5 Horas	
	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%
TV	1	0,9	24	22,2	58	53,7	17	15,7	5	4,6	3	2,7
Jogos	43	39,8	30	27,7	24	22,2	7	6,4	4	3,7	0	0
Cinema	59	54,6	9	8,3	11	10,1	25	23,1	3	2,7	1	0,9
Computador	3	2,7	27	25	47	43,5	24	22,2	5	4,6	2	1,8
Leitura	9	8,3	51	47,2	35	32,4	7	6,4	3	2,7	3	2,7

Neste estudo, apenas um aluno não vê diariamente televisão. Se compararmos com o leque de atividades referidas no questionário, independentemente do tempo disponibilizado, é a que apresenta o maior número de adeptos (107). Segue-se o uso do computador, com 105 alunos e só depois vem a leitura com 99 adeptos. A maior percentagem das crianças (53,7%; n=58) despende 30 a 60 minutos, por dia, a ver televisão. Em idêntico espaço de tempo, apenas 32,4% dos inquiridos leem. No entanto, este último valor sobe para 47,2%, no período de tempo inferior a 30 minutos diários.

No que se relaciona com o tempo despendido com jogos, 39,8% das crianças não ocupam o seu tempo com a realização desta atividade, 27,7% dos inquiridos dedicam

menos de 30 minutos por dia e 22,2% dos inquiridos jogam entre 30 a 60 minutos diariamente.

Quanto ao tempo gasto a ver cinema, mais de metade dos inquiridos (54,6%; n=59) não vê cinema e 23,1% das crianças dedicam 2 a 3 horas diárias a esta atividade.

O tempo ocupado por dia com o computador apresenta uma maior percentagem no intervalo de tempo entre 30 a 60 minutos (43,5%; n=47) e apenas 3 alunos não o utilizam diariamente.

Por último, 47,2% das crianças ocupam menos de 30 minutos por dia a ler, embora 8,3% dos inquiridos não o façam diariamente. As percentagens relacionadas com a leitura poderão estar condicionadas pelas atividades escolares que implicam constantemente a realização de atividades de leitura.

2. Tipos de textos mais lidos

O quadro 6 indica-nos os tipos de textos lidos nos tempos livres pelas crianças. Para esta questão apenas foram consideradas as respostas afirmativas às diferentes alternativas.

Não foi, propriamente, uma surpresa a banda desenhada ser o tipo de texto mais lido pelas crianças (76,8%; n=83). O que poderá surpreender é o facto de a poesia ficar muito próximo do tipo de texto mais lido pelas crianças. Destacam-se, também, as revistas com uma percentagem igual à poesia (74%; n=80).

Quadro 6. Tipo de texto lido nos tempos livres

Tipo de Texto	N	%
Banda desenhada	83	76,8
Jornais	47	43,5
Poesia	80	74
Revistas	80	74
Ficção narrativa	65	60,1
Enciclopédias	43	39,8
Compêndios	44	40,7
Textos instrucionais	45	41,6
Textos epistolares	60	55,5

3. Tipo de textos preferidos

Uma vez que os tipos de texto lidos nos tempos livres possam estar relacionados com a maior ou menor facilidade de acesso e não com as preferências dos leitores, pareceu-nos útil auscultar as crianças sobre os tipos de textos da sua eleição (Quadro 7). A banda desenhada continua a ser o tipo de leitura mais preferida entre os alunos do 4.º ano de escolaridade do Agrupamento de Escolas Silva Gaio (21,2%; n=23). Seguem-se, nas preferências das crianças, as revistas, com 17,5% e, curiosamente, o texto poético com 14,8%. Os jornais surgem como o tipo de texto lido nos tempos livres menos preferido pelos inquiridos (3,7%; n=4). Por ordem decrescente, seguem-se as preferências dos alunos pelo tipo de texto: banda desenhada, revistas, poesia, textos epistolares, enciclopédias, ficção narrativa em *ex aequo* com os compêndios, textos instrucionais e, por último, jornais.

Quadro 7. Tipo de texto preferido pelos alunos nos tempos livres

Tipo de Texto	N	%
Banda desenhada	23	21,2
Jornais	4	3,7
Poesia	16	14,8
Revistas	19	17,5
Ficção narrativa	8	7,4
Enciclopédias	11	10,1
Compêndios	8	7,4
Textos instrucionais	7	6,4
Textos epistolares	12	11,1

4. Tipos de textos lidos pelos pais/irmãos/familiares das crianças

Tendo em consideração o impacto do comportamento dos adultos na personalidade da criança, em particular a família que lhe está mais próxima, procurou saber-se quais as preferências destes últimos no que se relaciona com os tipos de textos (Quadro 8).

Era oferecida aos inquiridos a possibilidade de assinalar mais do que um item, uma vez que, quando testado o questionário, o inquirido teve dificuldade em apontar apenas um. Como era esperado, dada a sua popularidade, as revistas e os jornais, por esta ordem de preferência, são os tipos de texto mais lidos pelos pais/irmãos/familiares das crianças (80,5% e 79,6%). Neste âmbito, a poesia surge como dos textos menos lidos pelos pais/irmãos/familiares das crianças (29,6%), contrariando as preferências das crianças. Contudo, os compêndios surgem em último lugar nos textos menos lidos pelos familiares dos alunos do 4.º ano de escolaridade do Agrupamento de Escolas Silva Gaio (28,75; n=31). Por ordem decrescente, seguem-se as preferências dos familiares dos alunos pelo tipo de texto: revistas, jornais, textos instrucionais, textos epistolares, ficção narrativa, enciclopédias, poesia, compêndios e banda desenhada.

Muito provavelmente, a Escola tem conseguido contrariar as tendências dos familiares mais próximos dos alunos no que diz respeito aos tipos de textos preferidos. O Plano Nacional de Leitura (PNL) muito tem contribuído para esta situação, não só com a sugestão e planificação de atividades pedagógicas, como com a disponibilização de verbas para a aquisição de obras literárias para os diferentes níveis de ensino.

Quadro 8. Textos lidos pelos pais/irmãos/familiares das crianças

Tipo de Texto	N	%
Banda desenhada	26	24
Jornais	86	79,6
Poesia	32	29,6
Revistas	87	80,5
Ficção narrativa	38	35,1
Enciclopédias	35	35,1
Compêndios	31	28,7
Textos instrucionais	57	52,7
Textos epistolares	53	49

5. Interpretação dos resultados sobre os estilos de vida

Após uma análise detalhada, relativamente aos dados obtidos na sequência da aplicação dos questionários respondidos por 108 alunos que frequentam o 4º ano de escolaridade (ano terminal do 1.º Ciclo do Ensino Básico), procuraremos abordar as conclusões essenciais.

A maioria dos alunos encontra-se na faixa etária dos 9 aos 10 anos. No que respeita ao seu percurso escolar, a grande maioria dos alunos não apresenta retenções (97,%; n=105).

Quanto ao grau de escolaridade dos pais dos alunos, pudemos constatar que se caracteriza maioritariamente pela frequência do ensino básico. De facto, apenas 34%

dos pais e 22% das mães frequentaram o ensino secundário e 22% das mães e 15,7% dos pais frequentaram o ensino superior. O contexto familiar pode e deve constituir o primeiro momento de estímulo à criação de hábitos de leitura. Se atendermos que, na generalidade, o grau de escolaridade de um indivíduo poderá ser proporcional à importância dada ao ato de ler, isto é, quanto maiores forem as habilitações literárias de uma pessoa, maior será a sua motivação e o gosto pela leitura, as crianças inquiridas encontram-se numa situação pouco favorável; pais com um nível de escolaridade médio baixo não terão, em princípio, muitos hábitos de leitura e, consequentemente, não incentivam os filhos para essa prática.

Procurou conhecer-se o tempo despendido diariamente nas Atividades de Tempos Livres destes alunos. A televisão lidera as suas preferências com 53,7% das crianças a despendem 30 a 60 minutos, por dia, nesta atividade. A maior percentagem de alunos a dedicar algum tempo à leitura é de 47,2%, mas não excedendo mais de 30 minutos por dia. Há, ainda, 8,3% dos inquiridos que não o fazem diariamente. Por ordem decrescente nas preferências dos alunos temos, então, a televisão no topo das suas preferências, seguida pelo computador e só depois aparece a leitura.

Não foi, propriamente, uma surpresa a banda desenhada ser o tipo de texto mais lido pelas crianças (76,8%; n=83). O que poderá surpreender é o facto de a poesia lhe ficar muito próximo. Destacam-se, também, as revistas com uma percentagem idêntica à poesia (74%; n=80).

Relativamente aos suportes e frequência de leitura, a maioria dos encarregados de educação indica que prefere ler revistas (80,5%; n=87) e jornais (79,6%; n=86), por esta ordem de preferência.

Comparando o valor relativo às preferências dos familiares dos alunos com os valores indicados pelos alunos na mesma questão, verificamos diferenças significativas. Contudo, julgamos que há alguns aspetos que poderão justificar esta diferença, tais como o acesso mais facilitado aos livros, quer pela venda de livros nas grandes superfícies, quer pelo alargamento da Rede de Bibliotecas Escolares, e a valorização da leitura que inúmeros estudos e algumas medidas políticas, como o Plano Nacional de Leitura, têm realizado.

IV PARTE – O ALUNO E A ESCOLA

1. Tipo de textos preferidos para trabalhar na escola

Em relação aos tipos de textos preferidos pelas crianças para trabalhar na escola (Quadro 9), a banda desenhada continua a ser o mais preferido, com uma percentagem de 63,8%.

Quadro 9. Tipo de textos preferidos para trabalhar na escola

Tipo de Texto	N	%
Banda desenhada	69	63,8
Jornais	13	12
Poesia	62	57,4
Revistas	23	21,2
Ficção narrativa	56	51,8
Enciclopédias	30	27,7
Compêndios	32	29,6
Textos instrucionais	17	15,7
Textos epistolares	16	14,8

Como justificações para esta preferência, as crianças referiram mais frequentemente, o “terem desenhos”, “gosto pelo desenho”, “as imagens das personagens a falar” e “o fazer rir”.

Logo a seguir, e por esta ordem de preferência, aparece a poesia e a ficção narrativa, respetivamente com 57,4% e 51,8%. No que diz respeito à poesia, as justificações incidiram “nas rimas engraçadas”, “soa a música”, “dá prazer” e, curiosamente, o “fácil de ler e perceber”. Em relação à ficção narrativa, a justificação que surgiu na grande maioria dos inquéritos foi o gosto pelo teatro. Muito provavelmente, esta

última justificação deve-se às dramatizações que os alunos realizam baseadas nos textos que exploram.

Os jornais aparecem, mais uma vez, em último lugar (12%). A justificação, mais frequente, para esta preferência, foi o gosto pelo futebol.

2. Hábitos relacionados com hábitos de estudo

Os dados que dizem respeito aos hábitos relacionados com métodos de estudo têm em vista avaliar os meios e procedimentos que o estudante utiliza para adquirir conhecimentos.

Quadro 10 – Hábitos relacionados com métodos de estudo

	Nunca		Quase nunca		Às vezes		Quase sempre		Sempre	
	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%
Antes de começar a estudar faço uma leitura rápida dos conteúdos.	10	9,2	3	2,7	27	25	33	30,5	29	26,8
Elaboro esquemas do meu estudo para melhor o compreender.	10	9,2	12	11,1	33	30,5	24	22,2	22	20,3
Faço resumos dos temas para os estudar.	9	8,3	10	9,2	38	35,1	26	24,0	20	18,5
Faço um autoexame sobre o que estudei para saber se compreendi.	7	6,4	10	9,2	34	31,4	32	29,6	23	21,2
Resolvo exercícios até estar seguro/a de dominar bem o que estudei.	4	3,7	3	2,7	28	25,9	24	22,2	40	37
Finalizo a minha sessão de estudo com uma revisão geral dos conteúdos.	6	5,5	5	4,6	25	23,1	23	21,2	31	28,7
Remarco as datas e os conhecimentos importantes.	3	2,7	13	12	23	21,2	28	25,9	42	38,8
Faço apontamentos de algumas coisas que o/a professor/a diz nas aulas.	12	11,1	4	3,7	36	33,3	15	13,8	34	31,4

O quadro 10 mostra-nos que a percentagem mais elevada é de 35,1% e apenas revela que 38 alunos realizam, às vezes, resumos dos temas para os estudar. Não há um só

hábito relacionado com métodos de estudo em que os inquiridos estejam sequer contabilizados acima da sua média numérica (54 alunos). Sensivelmente mais de dois terços dos alunos do 4.º ano de escolaridade do Agrupamento de Escolas Silva Gaio peca pela ausência ou uso inadequado de métodos de estudo e pela inexistência de hábitos de trabalho.

3. Hábitos relacionados com habilidade da leitura

No que diz respeito aos hábitos relacionados com habilidade da leitura, o quadro 11 dá-nos um cenário sensivelmente melhor do que o anterior. Há duas situações em que mais de metade dos alunos inquiridos realiza sempre atividades de leitura: 60,1% em “Quando tenho que fazer um trabalho ou responder a uma ficha leio atentamente as instruções”, e 51,8% “Quando não entendo um texto, leio-o várias vezes até o compreender”. Só 45,3% dos inquiridos faz, às vezes, resumos da leitura dos textos que leem (a percentagem mais alta da amostra logo a seguir às anteriormente referidas neste ponto).

Quadro 11 – Hábitos relacionados com habilidade da leitura

	Nunca		Quase nunca		Às vezes		Quase sempre		Sempre	
	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%
Identifico claramente o objetivo da leitura ao abordar um texto.	2	1,8	2	1,8	38	35,1	26	24	32	29,6
Procuro compreender o sentido da leitura.	0	0	2	1,8	15	13,8	33	30,5	46	42,5
Depois de ter feito uma leitura não necessito reler porque a recordo bem.	5	4,6	8	7,4	43	39,8	29	26,8	16	14,8
Faço resumos da leitura dos textos que leio.	9	8,3	11	10,1	49	45,3	19	17,5	14	12,9
Quando tenho que fazer um trabalho ou responder a uma ficha leio atentamente as instruções.	1	0,9	4	3,7	8	7,4	24	22,2	65	60,1
Consulto no dicionário as palavras que não conheço.	2	1,8	4	3,7	21	19,4	33	30,5	42	38,8
Quando não entendo um texto, leio-o várias vezes até o compreender.	2	1,8	4	3,7	22	20,3	17	15,7	56	51,8

4. Plano Nacional de Leitura

Uma das medidas implementadas pelo Ministério da Educação, em colaboração com o Ministério da Cultura, foi o Plano Nacional de Leitura, lançado em 2006, e com uma duração prevista de dez anos. Esta iniciativa visa:

- “i) Promover a leitura, assumindo-a como fator de desenvolvimento individual e de progressão nacional;
- ii) Criar ambientes favoráveis à leitura;
- iii) Inventariar e valorizar práticas pedagógicas e outras atividades que estimulem o prazer de ler entre crianças, jovens e adultos;
- iv) Criar instrumentos que permitam definir metas cada vez mais precisas para o desenvolvimento da leitura;
- v) Enriquecer as competências dos atores sociais, desenvolvendo a ação dos professores e dos mediadores de leitura, informais e formais.” (PNL, 2006).

De acordo com os dados recolhidos, verificou-se uma adesão alargada e um envolvimento efetivo do Agrupamento de Escolas Silva Gaio e, em particular, dos alunos das turmas do 4.º ano de escolaridade (Quadro 12). Três dos alunos inquiridos não responderam a esta questão, provavelmente por distração.

Quadro 12. Participação nas atividades do âmbito do PNL

	Frequência	Percentagem
Sim	105	97,2
Não	0	0
Total	105	97,2

5. Interpretação dos resultados sobre o aluno e a escola

Relativamente às preferências do tipo de texto a trabalhar em contexto de sala de aula, constata-se que a banda desenhada continua a liderar as preferências com uma percentagem de 63,8%, na totalidade dos inquiridos. A fácil identificação entre os leitores e as personagens contribui, de alguma forma, para a preferência dos inquiridos pela banda desenhada. Quem de nós já não sonhou ser o super-herói das histórias, proteger os mais indefesos, salvar os inocentes e ser alvo de admiração de todas as pessoas? Além disso, o facto de as imagens complementarem o texto, diminui a densidade deste e, conseqüentemente, os alunos têm menos texto para ler. A poesia continua a aparecer em segundo lugar (57,4%; n=62) e notamos a ficção narrativa a ganhar aqui algum espaço (51,8%; n=56). Estes resultados vão, de alguma forma, ao encontro do primeiro estudo, *Reading Literacy*, organizado pela *Internacional Association for the Evaluation of Educational Achievement* (IEA), em 1991, sobre literacia em contexto de leitura, o qual contou com a participação de Portugal. Incluiu 32 países e contemplou alunos que frequentavam o 4º e o 9º anos de escolaridade. Embora as diferenças não sejam profundas, os alunos portugueses obtiveram melhores pontuações nos itens referentes a textos narrativos. Não podemos afirmar categoricamente que existem uns textos mais difíceis do que outros. Mas o tipo de texto narrativo, conforme anteriormente referido, é mais simples do que o tipo de texto argumentativo, ou informativo, na medida em que tem uma estrutura que se rege pela ordem dos acontecimentos, onde existem categorias narrativas mais ou menos bem definidas. Tem uma situação inicial, um elemento desencadeador, a complicação, a resolução do problema, o fim ou moral da história. O texto argumentativo não é tão linear, os argumentos estão inseridos uns dentro dos outros, a articulação entre a argumentação e a refutação nem sempre é clara. Este é um tipo de texto um pouco mais complexo, exige mais do leitor, por conter muitas vezes um tema não-familiar, conceitos novos, frases longas, estruturas sintáticas complexas e não cria interesse nem motiva os alunos, principalmente se não possuírem alguns conhecimentos sobre o assunto. A banda desenhada, para lá de possuir todas as características anteriormente referidas do texto narrativo, por conter

imagens complementares dos textos, facilita mais ainda a compreensão leitora das crianças, motivando, ao mesmo tempo, o gosto pela leitura.

Relativamente aos meios e procedimentos que os alunos utilizam para adquirir conhecimentos (métodos de estudo), como sejam leituras rápidas dos conteúdos antes do estudo propriamente dito, esquemas, resumos, autoexame sobre os temas em estudo, resolução de exercícios, revisão geral, remarcar datas e conhecimentos importantes ou simplesmente apontamentos das aulas, o panorama não é o mais desejado. Os dados obtidos para cada um dos itens do quadro 10, indicam-nos que os valores oscilaram entre 7,4% e 35,1%. Analisando as ordenações médias, nota-se que apenas os itens, “Antes de começar a estudar faço leitura rápida dos conteúdos”, “Faço resumos dos temas para os estudar”, e “Faço apontamentos de algumas coisas que o professor diz nas aulas”, são os que apresentam índices mais elevados. No entanto, cerca de dois terços dos alunos peca pela ausência ou uso inadequado de métodos de estudo e pela inexistência de hábitos de trabalho. Há uma clara desmotivação para o estudo. Estes alunos, tal como os restantes alunos do 1.º Ciclo do Ensino Básico que estudam em Portugal, não têm propriamente muito tempo para estudar. Se atendermos ao tempo que permanecem na escola em atividades dirigidas (componente letiva obrigatória: das 09:00H às 15:30H; Atividades de Enriquecimento Curricular facultativas, mas com uma adesão acima dos 98% da totalidade destes alunos: das 15:45H às 17:30H), não nos parece que a motivação para estudar quando chegam a casa, a maior parte das vezes depois de estarem, ainda, num Centro de Atividades de Tempo Livre (ATL), possa ser muita. Hoje em dia, a maior parte dos alunos portugueses estão fora de casa o mesmo espaço de tempo que os seus pais. Isto é, saem de casa por volta das 8 horas e regressam por volta das 19 horas. O cansaço acumulado ao longo do dia contribui para os valores apresentados com os hábitos relacionados com métodos de estudo. Estando a leitura subjacente a qualquer estudo, muito facilmente os alunos perdem, ou nem sequer chegam a adquirir, o gosto pela leitura.

O Agrupamento de Escolas Silva Gaio integrou o Programa Nacional de Ensino do Português para o 1º ciclo do ensino básico (PNEP), criado pelo Despacho nº 546 / 2007 de 11 de janeiro. Este projeto pretendeu melhorar o desempenho dos alunos no uso oral e escrito da língua portuguesa. Todos os professores do 1.º Ciclo do Ensino

Básico, do referido agrupamento de Escolas, participaram nesta formação, adquirindo um maior desenvolvimento profissional na área da Língua Portuguesa, particularmente no desenvolvimento da competência da leitura, influenciando transversalmente todas as áreas lecionadas no 1.ºCEB. Depois da frequência da formação PNEP, os docentes adquiriram mais conhecimento, segurança e motivação na utilização de estratégias e, conseqüentemente, os alunos adquiriram estratégias gerais para automonitorizarem a leitura, bem como estratégias específicas para a abordagem de cada tipo textual, o que impulsionou uma mudança de hábitos nos discentes.

Analizando os dados relacionados com habilidades de leitura (Quadro 11), que mede a capacidade do estudante para compreender um texto sem ter necessidade de o ler várias vezes, constatamos que mais de metade dos alunos inquiridos adquiriu hábitos nesse âmbito. As ordenações médias mais elevadas dos itens que a constituem, tendem para o item “quando tenho que fazer um trabalho ou responder a uma ficha leio atentamente as instruções”, sucedendo-se, por ordem decrescente, os itens “procuro compreender o sentido da leitura”, “consulto no dicionário as palavras que não conheço”, “quando não entendo um texto, leio-o várias vezes até o compreender”, “identifico claramente o objetivo da leitura ao abordar um texto”. No entanto, ainda há um pequeno grupo de alunos que nunca ou quase nunca utilizam estratégias de leitura para uma melhor compreensão.

97,2% dos alunos inquiridos referiram participar nas atividades do âmbito do PNL. Um aspeto crucial no desenvolvimento do PNL foi o facto de as atividades dos primeiros anos do Plano terem tido desde o seu início, como foco principal e prioridade assumida, embora não em exclusivo, os alunos do pré-escolar e do ensino básico, começando pelos dos 1º e 2º ciclos, e expandindo-se gradualmente ao 3º ciclo. O envolvimento foi gradualmente crescente e muito positivo. Hoje, praticamente a totalidade dos agrupamentos de Escolas e/ou Escolas não agrupadas desenvolve atividades ligadas ao PNL.

Neste período, o PNL consolidou os seus programas nucleares de continuidade, designadamente a promoção de leitura orientada em sala de aula. Esta é, com efeito, a atividade mais estruturante e de caráter mais contínuo do Plano. Mas podem, também, referir-se outras atividades de continuidade, em dinâmica de consolidação

no âmbito do Plano Nacional de Leitura, como a Semana da Leitura ou o próprio *website* do PNL. O Plano desenvolveu igualmente, neste período, uma dinâmica de alargamento, de que um exemplo importante é o envolvimento do 3º ciclo escolar nas atividades de leitura orientada. Outro exemplo é o forte alargamento do número de protocolos e parcerias com câmaras municipais e empresas, com vista à mobilização de apoios a atividades de promoção da leitura.

CONCLUSÃO

Durante as pesquisas bibliográficas efetuadas, no sentido de alicerçar este estudo, constatou-se que a complexificação da sociedade e os avanços tecnológicos obrigam os cidadãos ao domínio de competências de literacia, para desfrutar da informação e transformá-la em conhecimento. Caso contrário, impossibilita-se todo o desenvolvimento individual e coletivo.

A leitura é crucial para a formação integral do indivíduo. Como refere Antão (1997), ler é indispensável, constituindo uma atividade que irreversivelmente transmite saber e cultura, desenvolvendo o espírito e formando cidadãos capazes e ativos.

O Sistema de Educação em Portugal continua a revelar níveis preocupantes de insucesso no domínio da linguagem escrita. São manifestações sociais desse desaire o deficiente uso que os portugueses fazem da linguagem escrita, em contextos da vida quotidiana, como o provaram os estudos para apuramento dos níveis de literacia encomendados pelo Conselho Nacional de Educação a uma equipa dirigida por Ana Benavente, investigadora da Universidade de Lisboa e ex-secretária de estado do Ministério de Educação. Pareceu a todos evidente a necessidade e a urgência de conjugar esforços para melhorar o ensino e a aprendizagem da linguagem escrita. Neste sentido, surgiram medidas de promoção da leitura, como o Plano Nacional de Leitura, o Programa Nacional de Ensino do Português para o 1º Ciclo do Ensino Básico, o alargamento da Rede de Bibliotecas Escolares, entre outros, que têm dado os seus frutos, conforme se pode constatar no último estudo do *Programme for International Student Assessment* (PISA), relativo a 2009, que demonstra ter havido uma evolução bastante positiva ao nível das competências em literacia, aproximando Portugal da média europeia.

O comportamento de um indivíduo começa por desenvolver-se no contexto familiar, acontecendo, inicialmente, como um processo natural de imitação dos modelos disponíveis. Nos primeiros anos de vida, a família assume um papel determinante

como espaço relacional, de abertura ao outro, à cultura e ao mundo. Daqui depreendemos a importância que os hábitos socioculturais nos contextos familiares assumem, na definição de comportamentos, práticas e estratégias promotoras de desenvolvimento, saúde e bem-estar. Os dados revelaram que os alunos inquiridos são oriundos de contextos familiares pouco promotores da criação de hábitos de leitura. Contudo, é à escola que cabe a responsabilidade de formar leitores, desenvolvendo a compreensão leitora aos alunos, esbatendo o mais possível eventuais assimetrias originadas pelos diferentes contextos familiares.

Foi em consonância com as preocupações subjacentes ao reconhecimento do estado da leitura nos alunos portugueses e de poder contribuir, de alguma forma, para melhorar o seu desempenho, no âmbito do contexto da nossa ação educativa, que surgiu este estudo. Num primeiro momento, procedeu-se a uma revisão bibliográfica relativa ao tema. Em seguida, procedeu-se ao estudo da situação escolar em que exercemos a nossa função educativa.

A realização da parte empírica deste trabalho contribuiu para aprofundar a nossa perceção acerca da realidade em que intervimos, permitindo conhecer melhor o contexto sociocultural em que os alunos estão inseridos, nomeadamente no que se refere a tipos de textos mais lidos, quais os preferidos por eles e familiares mais próximos, qual o rendimento escolar e hábitos escolares dos alunos, para podermos delinear de um modo mais adequado ações que conduzam à descoberta do prazer de ler, criando hábitos de leitura e, conseqüentemente, desenvolvendo a compreensão leitora dos alunos.

Tendo a perfeita consciência das limitações que este trabalho apresenta, tanto pelas questões temporais, como pela complexidade do tema, com a divulgação dos resultados obtidos pensamos poder contribuir para o enriquecimento da qualidade educativa do Agrupamento de Escolas, abrangendo toda uma área transversal às restantes disciplinas, promovendo, assim, o sucesso educativo dos alunos.

Como já tivemos oportunidade de referir logo no início deste trabalho, é fundamental que no 1.º Ciclo do Ensino Básico se adquira uma leitura fluente, isto é, a capacidade de decodificar e atribuir significado às palavras. No entanto, se não se adquirir, também, o gosto pela leitura, não se consegue formar bons leitores. As duas condições têm de se verificar: competência leitora e desejo. No entanto, ainda se

verifica que o processo de aprendizagem da leitura é de tal forma angustiante e difícil que, depois de se conseguir dominar a técnica, se considera o dever cumprido e só se lê por mera necessidade ou por obrigação. Os dados apresentados sobre o tempo despendido diariamente nas atividades nos tempos livres dão um lugar de destaque para a televisão, seguida pelo uso do computador, aparecendo a leitura em terceiro lugar, entre cinco opções distintas. Criar o gosto pela leitura, em particular a estes alunos, exige que as experiências de leitura sejam gratificantes. Uma das formas de impulsionar a “motivação para a leitura assenta no par novidade/reconhecimento: a conjugação da leitura de textos fáceis e difíceis” (Silva, Bastos, Duarte e Veloso, 2010: 13). Por outro lado, os novos programas apontam para um contacto com a diversidade dos textos e dos suportes da escrita, incluindo os facultados pelas novas tecnologias. Os alunos do 4.º ano de escolaridade, do Agrupamento de Escolas Silva Gaio, elegeram a banda desenhada como o tipo de texto mais lido (76,8%; n=83) e o mais preferido (21,2%; n=23), inclusive para se trabalhar na escola (63,8%; n=69), entre nove opções apresentadas. Sendo as experiências de leitura, realizadas pelos alunos, essenciais para se promover o gosto pela leitura e desenvolver a compreensão leitora, porque não aproveitar a banda desenhada como ponto de partida para alargar o interesse dos alunos a outros tipos de textos, mais ou menos exigentes? A este respeito Silva, Bastos, Duarte e Veloso dizem-nos que:

O contacto continuado com os textos favorece o estabelecimento de relações e de redes entre os textos, nomeadamente ao nível dos elementos que os aproximam ou que os separam (semelhanças e diferenças em termos de estrutura, em termos temáticos, ou outras). Forma-se um “sistema de ecos” (Rouxel, 1996) que desenvolve as capacidades intelectuais, apoiando os processos de compreensão e de interpretação e a progressão, possibilitando a leitura de textos com dimensão e complexidade crescentes. O conhecimento assenta na memória e um dos elementos mais importantes na aprendizagem reside na construção de imagens mentais e de esquemas que vão integrando e consolidando os conhecimentos adquiridos: estes conhecimentos são ativados sempre que nos encontramos perante uma nova situação de leitura e são enriquecidos perante cada elemento novo. (Silva, Bastos, Duarte e Veloso; 2010: 13)

Consideramos que a realização deste estudo constituiu uma reflexão sobre a eficácia do ensino da leitura realizado no Agrupamento de Escolas Silva Gaio, tendo sido possível constatar que há empenho dos docentes na formação de leitores, patente no significativo número de alunos que referiu ter adquirido hábitos relacionados com habilidade da leitura.

Contudo, tendo em conta que a leitura é a base de todo o edifício escolar, consideramos que a eficácia do seu ensino pode e deve ser melhorado. Ajuizamos, deste modo, poder contribuir para munir a escola de um instrumento de análise útil para o posterior desenvolvimento de estratégias de promoção da leitura. Salienta-se, desde já, a necessidade de implementar uma ação escolar mais concertada, que equacione a participação dos encarregados de educação. Destaca-se, de igual forma, a necessidade de dinamização de ações de informação e sensibilização para os encarregados de educação, uma vez que os dados obtidos sobre os tipos de textos lidos pelos pais/irmãos/familiares das crianças revelam percentagens maiores na leitura de revistas (80,5%; n=87) e de jornais (79,6%, n=86). À exceção dos textos instrucionais (52,7%; n= 57) e dos textos epistolares (49%; n=53) com percentagens de leitura acima da média, todas as outras revelam percentagens abaixo da média. Há necessidade de inverter esta situação, uma vez que o contexto familiar deve constituir o primeiro estímulo à criação de hábitos de leitura, como já anteriormente foi referido.

Este estudo permitiu o aprofundamento de conhecimentos e, simultaneamente, promoveu a reflexão crítica sobre as práticas letivas. No entanto, temos a perfeita consciência de que, com ele, não se esgota a compreensão do processo do ensino da leitura.

Pretendemos contribuir para que a formação de leitores constitua uma prioridade do Projeto Educativo do Agrupamento de Escolas Coimbra Centro, que se constituiu a 4 de julho de 2012, com a agregação de outros dois Agrupamentos, entre os quais o de Silva Gaio, e uma Escola Secundária, instituindo o domínio da leitura como uma competência transversal e fulcral na formação dos alunos, o que, inevitavelmente, vai implicar formação docente nessa área, ações de sensibilização para encarregados de educação e comunidade educativa e dinamização de projetos com vista à criação de hábitos de leitura e à descoberta do prazer de ler.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

AFFERBACH, P. P. (1986). The influence of prior knowledge on expert readers' importance assignment processes. In J. A. NILES & R.V. LALIK (Eds.), *Solving problems in literacy: learners, teachers and researchers* (Thirty-fifth Yearbook of the National Reading Conference (pp.30-40). Rochester, NY: National Reading Conference.

ANTÃO, J. A. S. (1997). *Elogio da leitura, tipos e técnicas da leitura*. Edições ASA. Lisboa.

AMOR, E. (2006). *Didática do Português. Fundamentos e Metodologia*. 6.^a Edição, Textos Editores, Lda. Lisboa.

BÁRTOLO, V. N. (2004). *Aprendizagem, ensino e dificuldades da leitura*. 1.^a Edição. Quarteto. Coimbra.

CASTRO, R. V. e SOUSA, M. L. D. (1996). *Hábitos e atitudes de leitura dos estudantes portugueses*. 16th World Congress on Reading. Acedido em 16/03/2012, em: <http://www.ectep.com/literacias/orientacoes/ensaio/01.html>

CASTRO, L. S. e GOMES, I. (2000). *Dificuldades de Aprendizagem da Língua Portuguesa*. Universidade Aberta. Lisboa.

CERRILLO, P. (2006). *Literatura Infantil e Mediação Leitora*. In AZEVEDO, (coord.). *Língua Materna e Literatura Infantil. Elementos Nucleares Para Professores do Ensino Básico*. Lisboa: Lidel.

DUKE, N. et al. (2007). *Authentic literacy activities for developing comprehension and writing*. The Reading Teacher, 60, n. °4, 344-355.

ECCLES, J. S., WIGFIELD (2002). A. Motivational beliefs, values, and goals. Annual Review of Psychology, 53, 109-132., 2002.

FREITAS, M. J. et al. (2001). *Contar (histórias de) sílabas: descrição e implicações para o ensino do Português como Língua Estrangeira*. Edições Coibri e Associação de Professores de Português. Lisboa.

GALLART, I. S. (2006). *Leer, lectura, comprensión: ¿hemos hablado siempre de lo mismo?*, in *Comprensión lectora. El uso de la lengua como procedimiento*, (Francesc López Rodríguez, Dir.). 3ª Edición. Edición de GRAÓ. Barcelona.

GAVE (2010). *Resultados do Estudo Internacional PISA 2009*. Ministério da Educação. Lisboa

GEPE (2007). *A Leitura em Portugal*. Lisboa: Gabinete de Estatística e Planeamento da Educação.

GIASSON, J. (1993). *A compreensão na leitura*. 1.ª Edição. Coleção Práticas Pedagógicas. Edições Asa. Porto.

LENCASTRE, L. (2003). *LEITURA A Compreensão de Textos*. Fundação Calouste Gulbenkian Fundação Para a Ciência e a Tecnologia.

WINOGRAD, P. e BRIDGE, C. (1986). *The comprehension of important information in written prose*. In Bauman J. F. (Eds.) *Teaching main idea comprehension* (pp.18-48). Newark, DE: International Reading Association.

PEARSON, D. e JOHNSON, D. (1978). *Teaching reading comprehension*. New York: Holt, Rinehart and Winston.

PICHERT, J. W. e ANDERSON, R.C. (1977). *Taking different perspectives on a story*. *Journal of Educational Psychology*, 69, 309-315.

SILVA et al, (2010). *Guião de Implementação do programa de Português do Ensino Básico*. Acedido em 20/04/2012, em:
www.dgidec.min-edu.pt/ensinobasico/.../gip_leiturafinal_revisto.pdf

SIM-SIM, I. (1995). *Desenvolver a linguagem, aprender a língua*, in *Novas metodologias em educação* (Adalberto Dias de Carvalho, org.). Porto Editora, Pp. 199-221. Porto.

SIM-SIM, I. (2002). *Formar leitores: A inversão do círculo*. *Investigação e Prática Docente*, nº3.

SIM-SIM, I. (2007). *O Ensino da Leitura: A Compreensão de Textos*. DGIDC – Ministério da Educação. Lisboa.

SOUSA, R. V. (2005). *Discursos Sobre A Leitura*. Dissertação de Mestrado. Universidade do Minho. Braga.

TEBEROSKY, A. e COLOMER, T. (2003). *Aprender a Ler e a Escrever Uma proposta construtivista*. Artmed Editora S.A.. Porto Alegre.

VIANA, F. L. et al. (2010). *O Ensino da Compreensão Leitora. Da Teoria à Prática Pedagógica. Um Programa de Intervenção para o 1.º Ciclo do Ensino Básico*. Edições Almedina S.A. Coimbra.

ANEXOS

Neste espaço serão apresentados todos os materiais utilizados ao longo do projeto ou que contribuíram para o seu desenvolvimento.

ANEXO 1

Mestrado em Ensino do Português – Questionário aos alunos

Parte I – DADOS BIOGRÁFICOS

1. Qual a tua idade? ____ anos

2. És rapaz? ☐ Ou rapariga? ☐

3. Com quem vives?

- ☐ Pais
- ☐ Pai ou Mãe
- ☐ Irmão (s)
- ☐ Avós
- ☐ Familiares
- ☐ Outros _____

4 – Qual o nível de estudos dos teus pais?

Pai		Mãe
<input type="checkbox"/>	Sem instrução	<input type="checkbox"/>
<input type="checkbox"/>	1º Ciclo do ensino básico (4º ano)	<input type="checkbox"/>
<input type="checkbox"/>	2º Ciclo do ensino básico (6º ano)	<input type="checkbox"/>
<input type="checkbox"/>	3º Ciclo do ensino básico (9º ano)	<input type="checkbox"/>
<input type="checkbox"/>	Ensino secundário (12º ano)	<input type="checkbox"/>
<input type="checkbox"/>	Ensino superior	<input type="checkbox"/>

5 – Já reprovaste alguma vez?

☐ Sim

☐ Não

Se sim quantas vezes _____

Mestrado em Ensino do Português – Questionário aos alunos

PARTE II – ESTILOS DE VIDA

6 – Quantas horas ocupas, por dia, nas seguintes actividades:

	TV	Jogos (play station)	Cinema	Computador	Leitura
Nenhuma	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Menos de 30 minutos	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Entre 30 minutos a 1 hora	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
De 2 horas a 3 horas	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
De 4 horas a 5 horas	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Mais que cinco horas	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

7 – Assinala com uma X os vários tipos de textos que já leste nos teus tempos livres.

- ☐ Banda desenhada
- ☐ Jornais
- ☐ Poesia
- ☐ Revistas
- ☐ Ficção narrativa (histórias, textos de teatro...)
- ☐ Enciclopédias
- ☐ Compêndios
- ☐ Textos instrucionais (receitas, instruções para acção...)
- ☐ Textos epistolares (cartas pessoais, recados, emails...)
- ☐ Outros (quais) _____

Mestrado em Ensino do Português – Questionário aos alunos

8 – Enumera de 1 a 9, segundo as tuas preferências, os vários tipos de texto que já leste nos teus tempos livres (1 é o que gostas menos e 9 o que gostas mais).

- ☐ Banda desenhada
- ☐ Jornais
- ☐ Poesia
- ☐ Revistas
- ☐ Ficção narrativa (histórias, textos de teatro...)
- ☐ Enciclopédias
- ☐ Compêndios
- ☐ Textos instrucionais (receitas, instruções para acção...)
- ☐ Textos epistolares (cartas pessoais, recados, emails...)
- ☐ Outros (quais) _____

9 – Em tua casa as pessoas que também lêem são:

- ☐ Pai
- ☐ Mãe
- ☐ Irmão/irmã
- ☐ Avô
- ☐ Avó
- ☐ Outros (quais) _____

Mestrado em Ensino do Português – Questionário aos alunos

10 – Os teus pais/irmãos/familiares que moram contigo lêem sobretudo textos de:

- ☐ Banda desenhada
☐ Jornais
☐ Poesia
☐ Revistas
☐ Ficção narrativa (histórias, textos de teatro...)
☐ Enciclopédias
☐ Compêndios
☐ Textos instrucionais (receitas, instruções para acção...)
☐ Textos epistolares (cartas pessoais, recados, emails...)
☐ Outros (quais) _____

PARTE III – O ALUNO E A ESCOLA

11 - Assinala o tipo de textos que preferes para trabalhar na escola.

Itens	Escala
Banda desenhada	<input type="checkbox"/>
Artigos de jornais	<input type="checkbox"/>
Poesia	<input type="checkbox"/>
Artigos de revistas	<input type="checkbox"/>
Ficção narrativa (histórias, textos de teatro...)	<input type="checkbox"/>
Enciclopédias	<input type="checkbox"/>
Compêndios	<input type="checkbox"/>
Textos instrucionais (receitas, instruções para acção...)	<input type="checkbox"/>
Textos epistolares (cartas pessoais, recados, emails...)	<input type="checkbox"/>
Total	

This image shows a single sheet of white paper with horizontal ruling lines. The lines are evenly spaced and run across the width of the page. There are no margins, text, or other markings on the paper.

Mestrado em Ensino do Português – Questionário aos alunos

13- Hábitos relacionados com a habilidade de leitura

Itens	Escala				
	Nunca	Quase nunca	Às vezes	Quase sempre	Sempre
Identifico claramente o objectivo da leitura ao abordar um texto.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Procuro compreender o sentido da leitura.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Depois de ter feito uma leitura não necessito rereer porque a recordo bem.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Faço resumos da leitura dos textos que leio.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Quando tenho que fazer um trabalho ou responder a uma ficha leio atentamente as instruções.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Consulto no dicionário as palavras que não conheço.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Quando não entendo um texto, leio-o várias vezes até o compreender.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Total					

14 – Hábitos Relacionados com métodos de estudo

Itens	Escala				
	Nunca	Quase nunca	Às vezes	Quase sempre	Sempre
Antes de começar a estudar faço uma leitura rápida dos conteúdos.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Elaboro esquemas do meu estudo para melhor o compreender.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Faço resumos dos temas para os estudar.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Faço um auto – exame sobre o que estudei para saber se o compreendi.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Resolvo exercícios até estar seguro/a de dominar bem o que estudei.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Finalizo a minha sessão de estudo com uma revisão geral dos conteúdos.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Remarco as datas e os acontecimentos importantes.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Faço apontamentos de algumas coisas que o/a professor/a diz nas aulas.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Total					

Francisco Rodrigues

6

Mestrado em Ensino do Português – Questionário aos alunos

15 – Participas nas actividades desenvolvidas na tua escola no âmbito do Plano Nacional de Leitura (PNL).

☐ Sim

☐ Não

16 – Qual foi a atividade desenvolvida na tua escola no âmbito do PNL que mais gostaste de participar?

17 – Um dos livros que mais gostaste, lido em actividades do PNL, foi...

Obrigada pela colaboração